

Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza

Heulalia Charalo Rafante¹

ORCID: 0000-0002-7616-1594

Sergio Cristóvão Selingardi²

ORCID: 0000-0001-8632-7124

Sonia de Oliveira da Silva¹

ORCID: 0000-0002-5897-6239

Lenaye Valvassori Silva³

ORCID: 0000-0001-9259-1212

Resumo

Este artigo analisa os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) no estado do Ceará e no município de Fortaleza. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e exame dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), referentes às matrículas, aos docentes e às escolas. A análise foi feita à luz do materialismo histórico dialético, considerando-se a sociedade capitalista dividida em classes antagônicas, em que o Estado/sociedade política, para criar e consolidar a hegemonia, estabelece a interrelação com a sociedade civil, que dissemina e articula elementos culturais e influencia a política pública (GRAMSCI, 2001). Nesse sentido, buscou-se compreender as diferentes forças presentes na sociedade brasileira, que influenciam a elaboração e a implementação da PNEEPEI. Em relação ao Censo Escolar, no Ceará e em Fortaleza, os resultados foram: aumento das matrículas totais de alunos PAEE no Ensino Regular; em relação ao AEE, houve aumento no número de alunos matriculados, de professores e de escolas, não exclusivas e exclusivas, mas as matrículas não contemplam todos os alunos PAEE e há carência de professores e de escolas com esse atendimento. Houve avanços no processo de inclusão, mas a força das instituições privadas manifesta-se na ampliação das escolas exclusivas e na parceria estabelecida na organização do AEE para alunos da escola regular, mantendo-se o sistema paralelo de Educação Especial. Porém, é fundamental a continuidade na implementação da política e a superação das contradições existentes, até garantir o direito à educação a todos os alunos PAEE na rede regular de ensino.

Palavras-Chave

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – Impacto de política pública – Educação especial – Inclusão escolar – Censo escolar.

1- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Contatos: heulaliarafante@yahoo.com.br; sonialiver@yahoo.com.br.

2- Pesquisador independente, Mariana, Minas Gerais, Brasil. Contato: sselingardi@yahoo.com.br.

3- Pesquisadora independente, Sorocaba, São Paulo, Brasil. Contato: lenaye.lvs@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945218350>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Impacts of the special education policy (2008) in Ceará and Fortaleza

Abstract

This article analyzes the impacts of the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI in Portuguese) (2008) in the state of Ceará and in the city of Fortaleza. Bibliographic and documentary research along with examination of the School Census microdata (2010-2017) were conducted regarding enrollment, teachers and schools. The analysis was made in light of dialectical historical materialism, considering the capitalist society divided into antagonistic classes, in which the State / political society, to create and consolidate hegemony, establishes the interrelationship with civil society, which disseminates and articulates elements and influences public policy (GRAMSCI, 2001). In this sense, we sought to understand the different forces present in Brazilian society, which influence the elaboration and implementation of the PNEEPEI. Regarding the School Census, in Ceará and Fortaleza, the results were: increase in the total enrollment of PAEE students in regular education; in relation to Specialized Educational Treatment (Atendimento Educacional Especializado - AEE in Portuguese), there was an increase in the number of students enrolled, teachers, non-exclusive and exclusive schools, but enrollments do not include all special education target audience (Público Alvo da Educação Especial - PAEE in Portuguese) students and there is a shortage of teachers and schools with this service. There have been advances in the inclusion process, but the strength of private institutions is manifested in the expansion of exclusive schools and the partnership established in the organization of the AEE for regular school students, maintaining the parallel system of Special Education. However, it is essential to continue the implementation of the policy and overcome existing contradictions, until guaranteeing the right to education for all PAEE students in the regular school system.

Keywords

National special education policy from the perspective of inclusive education – Impact of public policy – Special education – School inclusion – School census.

Introdução

Ao longo do século XX, a Educação Especial no Brasil foi organizada pelas instituições privadas filantrópicas, que, em parceria com as esferas governamentais, promoveram uma educação marcada pela segregação das pessoas com deficiência. Na década de 1970, esse paradigma começou a ser questionado e observa-se a inserção do modelo da integração e normalização dessas pessoas. No final do século XX, a partir dos

anos de 1990, o discurso da inclusão passou a ser disseminado no Brasil, sendo que, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que já completou 10 anos de existência. Considerando esse processo histórico, o objetivo deste artigo foi analisar os impactos dessa política no estado do Ceará e em Fortaleza.

Partindo dos referenciais do materialismo histórico dialético, considera-se a sociedade capitalista, organizada em classes antagônicas, em que o Estado/sociedade política estabelece uma interrelação com a sociedade civil, para criação, disseminação e manutenção do poder estatal (GRAMSCI, 2001). Portanto, na análise da política pública, deve-se considerar essa interrelação entre a sociedade política e a sociedade civil⁴ (RAFANTE, 2016). Nesse sentido, buscou-se compreender as correlações de forças presentes na sociedade brasileira, que interferem na elaboração e implementação da PNEEPEI.

À luz desses referenciais, realizaram-se as pesquisas bibliográficas, documentais e a análise dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), considerando-se a matrícula dos Alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante⁵, conforme as categorias presentes no censo escolar⁶; em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): número de alunos PAEE matriculados, os docentes e as escolas que possuem esse atendimento, não exclusivas e exclusivas⁷. Os resultados foram apresentados em tabelas, elaboradas por meio do *software* SPSS para tratamento de dados estatísticos. A análise considerou o crescimento, a queda e as irregularidades em cada conjunto de dados.

Primeiramente, apresenta-se o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, identificando as correlações de forças presentes. Na sequência, passa-se à exposição e à avaliação dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), seguidas das considerações finais.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito nacional

O desenvolvimento da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcado pelo paradigma da institucionalização, fundamentado no modelo médico-psicológico que, por meio de exames médicos e testes psicológicos, aplicados às crianças, realizava os diagnósticos, para classificá-las e direcioná-las às instituições especializadas (MACHADO, 1980). Destacaram-se as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se consolidaram no país, estabelecendo uma aproximação com

4- Trata-se do conceito de “Estado Ampliado” (GRAMSCI, 2001).

5- Essas modalidades passaram a vigorar em 2015. Até então, eram organizadas em: ensino regular, ensino especial modalidade substitutiva e EJA. (BRASIL/MEC/INEP, 2016)

6- Deficiências: Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva (DA), Surdo Cegueira, Deficiência Física (DF) e Deficiência Intelectual (DI); Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação: Deficiência Múltipla, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Hett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose infantil), Superdotação. No *Dicionário de Variáveis do Censo Escolar*, essas definições correspondem à variável IN_NECESSIDADE_ESPECIAL, por isso, nas tabelas elaboradas a partir desses dados, foi utilizada a expressão “Nec. Especial” e, na apresentação das tabelas, “alunos com necessidades especiais” (BRASIL/MEC/INEP, 2016).

7- Escolas exclusivas possuem classe especial exclusiva, ou seja, ao menos uma turma exclusiva de alunos PAEE. (MEC/INEP, 2015, p. 24).

as esferas governamentais, garantindo recursos públicos para as instituições privadas, influenciando a elaboração das políticas públicas direcionadas à Educação Especial (RAFANTE, 2015). De acordo com Garcia (2004 apud GARCIA; MICHELS, 2011) e Kassar (2011, p. 67), essas instituições chegam a ser confundidas “com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços”.

No contexto da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), o alinhamento do país ao desenvolvimento do capitalismo internacional, mantendo-se na posição periférica da geopolítica internacional, levou à realização de reformas no campo educacional, orientadas pelos acordos do Ministério da Educação com a *Agency for International Development* (USAID). Sob a égide da Teoria do Capital Humano, a educação era vista como o caminho para o desenvolvimento econômico, pois se consideravam os indivíduos como engrenagens do capitalismo, fazendo-se necessário o seu desenvolvimento, para o conseqüente avanço do sistema. Portanto, a ampliação e universalização da educação foram colocadas como prioridades, o que incluía as pessoas com deficiência.

No I Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74, a Educação Especial foi destacada pelo Projeto Prioritário nº 35, cuja elaboração contou com a participação de representantes da sociedade civil brasileira, ligados às instituições especializadas que, desde a década de 1960, reivindicavam a criação de um órgão nacional para tratar das questões relacionadas à área. Também participaram dois especialistas norte-americanos, patrocinados pela USAID⁸, e um membro da Organização das Nações Unidas (ONU)⁹. Nesse cenário, o objetivo da educação da pessoa com deficiência era torná-la útil à sociedade, o que requeria a sua integração na rede regular de ensino, em classes comuns ou especiais (RAFANTE, 2015).

Tratava-se da inserção, no Brasil, do paradigma da integração e da normalização das crianças com deficiência, em que a educação deveria ser ofertada a elas na rede regular de ensino, sob os princípios de *mainstreaming*, movimento originário na Dinamarca, que prevê a integração progressiva das crianças, a partir de avaliações individuais, envolvendo o sistema regular e a educação especializada. Tal movimento buscava garantir que a criança pudesse “levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive” (PEREIRA, 1980, p. 02).

Kassar (2011) e Rafante (2015) evidenciaram que o paradigma da integração mantinha relação estreita com a Teoria do Capital Humano, ao pautar a organização da educação das pessoas com deficiência nos aspectos econômicos, pois a oferta da sua educação na rede regular de ensino era menos onerosa para o Estado e, além disso, ao tornar o indivíduo útil à sociedade, ele contribuiria para o desenvolvimento da mesma.

No Brasil, esse paradigma encontrou resistência das instituições especializadas, que se organizaram e influenciaram o direcionamento das políticas públicas para a área, resultando que, na *Constituição Federal de 1988*, ficou determinado que a educação das pessoas com deficiência seria realizada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 01), o que manteve a possibilidade do atendimento em instituições especializadas. Em âmbito mundial, os organismos multilaterais, como a ONU e o Banco

⁸- David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, e James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte.

⁹- Esko Kosunen, Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas e representante do Conselho Mundial de Organizações Ligadas ao incapacitado.

Mundial, preconizavam o papel fundamental da educação para desenvolver o “capital humano”, promover o desenvolvimento econômico e combater a pobreza. Nesse contexto, o paradigma da educação inclusiva começa a ser colocado, visando “à construção de capacidades para que o sujeito tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 834). Assim como na década de 1970, os estudos dos organismos multilaterais indicavam que a educação do PAEE na rede regular seria menos onerosa (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

No bojo da disseminação desses princípios, em 1990, foi realizada, em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, que elaborou a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, da qual o Brasil foi signatário, assumindo o compromisso de universalizar o direito à educação, o que incluía as pessoas com deficiência. Especialmente sobre esse perfil de alunos, foi realizada, em 1994, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, levando à elaboração da *Declaração de Salamanca*, que registrou posicionamento contrário à educação em instituições especializadas, marcando a consolidação da perspectiva da educação inclusiva.

Conforme Kassar (2011), a partir dessas ações em âmbito mundial, começa a se difundir, no Brasil, o discurso da “inclusão” da pessoa com deficiência, em substituição à “integração”. É nesse contexto, que tramitou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que culminou na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que, no artigo 58, define a Educação Especial como: “[...] modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. 01). Kassar ainda salientou que, não obstante as indicações internacionais, no Brasil, permaneceu a “complementaridade de ações”, em que instituições privadas continuaram ativas, perspectiva que começou a mudar a partir dos anos 2000, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) começou a determinar a matrícula das crianças com deficiência nas escolas comuns, com a indicação do atendimento educacional especializado, “prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. (KASSAR, 2011, p. 72).

A Resolução CNE/CEB 2/2001 estabeleceu as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, em que a Educação Especial se constituía como uma proposta pedagógica, que deveria assegurar recursos e serviços educacionais especiais, para apoiar, complementar, suplementar e até substituir os serviços educacionais comuns. Apesar de permitir a substituição da educação comum, o avanço estava no indicativo de que “esse apoio poderia se caracterizar como a atuação de um professor especializado [...] junto ao professor regente das turmas com estudantes com deficiência”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 109).

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que confirmou a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades; disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta professores e alunos. (BRASIL, 2008). Observa-se o abandono da ideia de Educação Especial enquanto proposta pedagógica, para focar na disponibilização de serviços e recursos. (GARCIA; MICHELS, 2011), devendo realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais.

O Decreto 6.571/2008, que dispôs sobre o AEE, retirou da Educação Especial as funções de apoiar e substituir, devendo complementar e suplementar a escola comum (GARCIA; MICHELS, 2011). Também determinou que o apoio técnico e financeiro da União seria direcionado para os sistemas públicos de ensino, o que excluía o financiamento para as instituições privadas de educação especializada. Todavia, o *locus* de escolarização dos alunos com deficiência manteve-se como questão de disputa, levando à substituição do referido Decreto, em 2011, pelo Decreto 7611, que ampliou o apoio da União às instituições privadas (BRASIL, 2011), mantendo-se a perspectiva de complementar e suplementar a educação comum.

Pelo Decreto 7611/11, o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar os obstáculos para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, e deve ser organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e realizado no turno inverso ao da classe comum, no espaço da escola ou em centro especializado. No ambiente da escola, o AEE deve ser realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, que são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2011, p. 01).

A PNEEPEI fortaleceu-se mediante a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 01).

Em relação à definição do público-alvo da Educação Especial, Garcia e Michels (2011, p. 108) informam que a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, referindo-se aos educandos que apresentavam dificuldade de aprendizagens, com relação ou não a questões orgânicas, o que ampliou o perfil para além “das características de atuação da Educação Especial no Brasil”. Em 2008, a PNEEPEI considerou público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008). Conforme Garcia e Michels (2011), essa definição retoma os termos da década de 1990, quando vigorava o paradigma da integração.

Até 2013, na LDB (Lei 9394/96), a terminologia para referir-se aos alunos público-alvo da Educação Especial era “educandos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1996). A Lei nº 12.796/2013 modificou a LDB, que passou a se referir a essa população como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2013, p. 01). Apesar desses termos terem raízes no modelo médico psicológico, a Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146/2015) orienta que a avaliação da deficiência deve ser biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando: “os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; a restrição de participação” (BRASIL, 2015, p. 01).

Em 2014, a Nota Técnica nº 4 suspendeu a obrigação da apresentação do laudo médico para a garantia de acesso ao AEE. Entretanto, os estudos de Pletsch; Paiva (2018)

evidenciaram a permanência das parcerias das escolas regulares com as instituições especializadas, que prestam um serviço médico, “evidenciando a presença marcante na cultura escolar do modelo médico de deficiência, em detrimento do modelo social e de direitos”. (PLETSCH; PAIVA, 2018, p. 1046). Portanto, com dez anos da PNEEPEI, observa-se a presença marcante dessas instituições, influenciando a elaboração e implementação das políticas públicas.

A seguir, apresenta-se o percurso da organização da educação das pessoas com deficiência no Ceará e em Fortaleza, considerando-se essa trajetória nacional.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Ceará e em Fortaleza

As primeiras experiências no atendimento às pessoas com deficiência no Ceará foram ações isoladas e de caráter assistencialista. Na década de 1930, no cenário do processo de desenvolvimento industrial e urbano, a sociedade civil passou a se organizar para o atendimento às pessoas com deficiência. (OLIVEIRA, 2008).

Em 1965, foi fundada a APAE, com a qual alguns municípios realizaram parcerias de cooperação, para que esta oferecesse educação a crianças e adultos com deficiência mental, desenvolvida em locais segregados (CARDOSO, 2011). Nesse contexto, foram criadas as classes especiais nas escolas estaduais, que se constituíram marco da educação pública cearense, por tentar inserir um número significativo de alunos com deficiência, mas o princípio da separação entre “normal” e “anormal” causava estranhamento nas famílias, que não aceitavam que os filhos dividissem espaço com deficientes. (OLIVEIRA, 2008).

No final da década de 1980, a *Constituição Estadual* (1989), na linha da Constituição Federal (1988), prevê o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse período, o atendimento à demanda da Educação Especial se constituiu através da ação de instituições públicas e privadas.

Tendo por base a PNEEPEI, o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução CEE nº456/2016, estabelece:

[...] as normas para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Ceará. (CEARÁ, 2016, p. 01).

O artigo 1º define que a Educação Especial é uma modalidade transversal às demais modalidades e parte integrante do ensino regular, devendo ser prevista no Projeto Pedagógico da escola. A oferta da Educação Especial é dever constitucional do estado e do município, mediante as escolas públicas e particulares, tendo início na educação infantil.

O AEE deve ser assessorado pelos sistemas de ensino e tem a função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que reduzam obstáculos para a efetiva participação dos alunos com deficiência, podendo ocorrer fora do espaço escolar, isto é, de modo itinerante no ambiente hospitalar e domiciliar, com o objetivo de prover a educação escolar.

Verifica-se que a Resolução nº 456/2016 oficializou a PNEEPEI no estado do Ceará. Antes dessa Resolução, o governo do estado emitiu a Portaria 0998/2013, referente à regulamentação de procedimentos para o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e para o Prêmio Escola Nota Dez, determinando que, nesses dois casos, alguns perfis de alunos não seriam contabilizados no cálculo de participação, entre eles, os alunos com deficiência, devidamente comprovada por parecer expedido, “exclusivamente, por profissional médico” (CEARÁ, 2013, p. 01). Trata-se de uma estratégia para receber os alunos PAEE sem que estes interfiram nos resultados avaliativos das escolas regulares, confirmando a permanência do modelo médico e da crença de que esses alunos não aprendem.

No que se refere ao município de Fortaleza, na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação criou as Salas de Apoio Pedagógico, com a finalidade de atender alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências e possibilitar o acesso no ensino regular. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2007). Em 2003, a Prefeitura aderiu ao “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que tem a função de promover a criação de sistemas de ensino de caráter inclusivo, tendo o município como foco central. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2007).

Em 2013, foi aprovada a Resolução nº 010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, na linha da PNEEPEI, que fixou as “[...] normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado [...]” (FORTALEZA, 2013, p. 01). O AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais. Nas escolas municipais, públicas e particulares, o AEE pode ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou privados, por meio de convênios.

No estado do Ceará e em Fortaleza, busca-se garantir, pelo menos na legislação, aos alunos PAEE, uma educação na perspectiva da inclusão, mas, nas duas esferas, essa legislação mantém a possibilidade de atuação das instituições privadas de educação especializada. A partir da análise dos dados do Censo Escolar (2010-2017), apresentada a seguir, busca-se verificar os resultados da implementação da PNEEPEI e os impactos da atuação das instituições privadas.

Análise dos dados do censo escolar (2010-2017)

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), o Censo Escolar constitui o principal instrumento de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. O Censo é realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, do Brasil.

Faz-se necessário ressaltar que os dados de matrícula podem ser diferentes dos apresentados na sinopse estatística elaborada pelo INEP a cada ano, devido à utilização de filtros específicos, que retiram o número de matrículas de turmas de atendimento complementar, atendimento educacional especializado (AEE) e as matrículas em duplicidade.

Tabela 1 – Matrículas de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular no Ceará

Ano	Total Matrícula	Total Matrícula Nec. Especial	TGD Altas Habilidades Superdotação	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	Surdo Cegueira	DF	DI
2010	2.281.851	21.196	2.354	192	5.418	1.057	1.114	19	2.984	8.058
2011	2.226.550	24.075	2.408	231	4.515	1.197	1.168	18	3.304	11.334
2012	2.182.729	25.286	1.948	204	4.091	1.154	1.140	18	3.629	13.102
2013	2.138.491	27.343	1.731	177	3.027	1.044	1.026	16	3.662	16.660
2014	2.109.897	31.813	1.963	186	2.469	1.051	992	19	3.930	21.203
2015	2.029.601	38.053	3.054	213	2.526	1.322	1.102	26	3.997	25.813
2016	2.015.288	41.418	3.774	217	2.471	1.175	1.136	21	3.918	28.706
2017	1.988.510	47.333	5.252	232	2.546	1.058	1.252	11	4.249	32.722

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No estado do Ceará, entre 2010 e 2017, as matrículas totais, ou seja, sem distinguir os alunos PAEE, diminuíram gradativamente ano a ano, constituindo uma queda de 12,85% de 2010 para 2017, enquanto o número de matrículas de alunos PAEE cresceu 123,31% no mesmo período. Em 2010, as matrículas desses alunos totalizavam 0,92% das matrículas do estado, enquanto, ao final do período, em 2017, essa porcentagem aumentou para 2,17%.

Na análise das matrículas por deficiência, observa-se irregularidade com tendência ao crescimento na cegueira e na DA; irregularidade com manutenção quantitativa na surdez e surdo-cegueira; queda na matrícula de alunos com baixa visão em 53%; aumento das matrículas de alunos com DF em 42,4% e com DI em 306%.

A respeito desse crescimento expressivo de matrículas de alunos com DI, ressalta-se que esse perfil constituiu maioria entre as deficiências em todo o período analisado, correspondendo a 38,01% delas em 2010 e a 69,13% em 2017. Em relação às matrículas de alunos com TGD e altas habilidades/superdotação, percebe-se irregularidade no período analisado, com tendência ao aumento que, se comparados os anos de 2010 e 2017, foi de 123,10%.

Tabela 2 – Matrículas de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular em Fortaleza

Ano	Totais Matrículas	Total Matrículas Nec. Especial	TGD, Altas Habilidades Superdotação	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	Surdo Cegueira	DF	DI
2.010	577.159	2.667	188	17	176	118	184	2	611	1.371
2.011	563.309	3.089	504	24	182	126	196	5	557	1.495
2.012	555.729	3.357	234	23	189	97	179	6	682	1.947
2.013	546.124	3.660	232	20	173	85	153	5	701	2.291
2.014	542.983	4.211	286	21	162	89	150	6	794	2.703
2.015	511.567	5.742	735	51	258	450	224	5	682	3.337
2.016	509.756	6.376	789	63	271	359	261	9	633	3.991
2.017	500.296	8.338	1.557	71	280	330	312	5	760	5.023

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No que diz respeito ao Município de Fortaleza, nos períodos entre 2010 a 2017, também ocorreu queda no número de matrículas totais em 13,31%. O número de matrículas de alunos PAEE teve um aumento de 212,6%. Em 2010, o número de alunos matriculados com necessidades especiais equivalia a 0,46% no total geral de matrículas. Em 2017, esse número correspondia a 1,67% das matrículas. No que diz respeito às matrículas de alunos e às necessidades especiais, observa-se irregularidade com tendência ao crescimento de matrícula nas categorias cegueira, baixa visão, DA; irregularidade com manutenção quantitativa de matrículas na surdo-cegueira; aumento de 179,66% nas matrículas de alunos com surdez, de 24,38% nas matrículas de alunos com DF e de 266,37% das matrículas de alunos com DI.

Destaca-se um aumento considerável de 728,19% de matrículas de alunos com TGD e altas habilidades/superdotação. Acompanhando a tendência do estado do Ceará, em Fortaleza, houve um crescimento significativo no número de matrículas e os alunos com DI matriculados também foi maioria em todo o período, sendo que, em 2010, representava 51,40% das crianças com deficiência e, em 2017, correspondia 60,24% dessa população.

Em estudo a respeito da inclusão de alunos com DI no ensino regular, no Ceará, Rafante, Oliveira, Silva (2018) manifestaram preocupação com o aumento de alunos identificados com essa deficiência, o que resulta no estigma de que o aluno não aprende, podendo limitar seu percurso educacional e, em consequência, levar a um processo de exclusão desses alunos.

Buscando compreender por que as escolas continuam “laudando” os alunos com DI, Pletsch e Paiva (2018) analisaram os processos de avaliação desses alunos em sete municípios do estado do Rio de Janeiro e constataram a permanência do modelo médico e a realização de avaliações descontextualizadas, com um fim em si mesmas e não como processo. Citando outros estudos (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015; FERREIRA, 1989), as autoras chamaram a atenção para o problema de se considerar o baixo desempenho escolar como DI, portanto, relaciona-se essa deficiência com o fracasso escolar.

Manzini (2018) também destacou a dificuldade, presente no desenvolvimento na Educação Especial no Brasil, de separar os alunos com necessidades especiais daqueles que são resultado dessa “construção social da deficiência, ou seja, alunos estigmatizados e rotulados pela deficiência do próprio sistema educacional em prover ensino para esses estudantes”. (MANZINI, 2018, p. 814).

Considerando-se esses estudos, infere-se que a identificação dos alunos com DI pode incluir muitos que têm dificuldades de aprendizagem, não DI. Equívoco corroborado pela política de educação especial da década de 1990, que incluía esse perfil de alunos como PAEE naquele contexto. Especificamente, no estado do Ceará e em Fortaleza, deve-se considerar a Portaria 0998/2013, que estabelece que os alunos com deficiência, com laudo médico, não são contabilizados na avaliação externa (SPAECE), o que pode estar contribuindo para a classificação dos alunos com dificuldade de aprendizagem entre aqueles com DI. Acrescentam-se a essa análise os alunos com TGD, altas habilidades/superdotação, que também tiveram aumento expressivo no número de matrículas. É urgente a análise dos procedimentos de avaliação para classificação dos discentes PAEE, de modo a garantir que a interpretação e implementação da PNEEPEI não gere equívocos e exclusão, pois os microdados do Censo Escolar apontam para esse problema.

Tabela 3 – Matrículas de alunos com necessidades especiais por modalidade de ensino no Ceará

Ano	1 - Ensino Regular		2 - Educação Especial		3 - EJA		Profissionalizante	
	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial
2010	2.281.851	21.196	7.204	7.204	183.887	2.419	-	-
2011	2.226.550	24.075	4.249	4.249	189.597	2.817	-	-
2012	2.182.729	25.286	3.630	3.630	199.378	2.710	-	-
2013	2.138.491	27.343	2.153	2.153	186.796	2.469	-	-
2014	2.109.897	31.813	1.862	1.862	183.275	2.691	-	-
2015	2.029.601	38.053	1.580	1.580	162.683	3.235	90.975	266
2016	2.015.288	41.418	1.338	1.338	165.264	3.095	88.130	197
2017	1.988.510	47.333	1.390	1.390	169.164	3.259	87.179	279

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

Por meio dessa tabela, que compreende matrículas de alunos PAEE por modalidade de ensino no estado do Ceará, observa-se um declínio considerável de 80,7% de matrículas na modalidade Educação Especial, enquanto que, no Ensino Regular, houve um aumento de 123,31%. Tais índices indicam que 2017 registrou 26.137 mais matrículas do que havia em 2010 nessa modalidade, uma quantidade bem maior do que aquela registrada na queda das matrículas na Educação Especial, o que evidencia que mais alunos estão sendo considerados público-alvo dessa modalidade de ensino. No ensino profissionalizante, manteve-se a regularidade entre 2015 e 2017 e a Educação de Jovens e Adultos registrou um aumento de 34,72% nas matrículas dos alunos público-alvo da educação especial.

Tabela 4 – Matrículas de alunos que têm necessidades especiais por modalidade de ensino em Fortaleza

Ano	Ensino Regular		Educação Especial		EJA		Profissionalizante	
	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial	Total Matrícula	Matrícula Nec. Especial
2010	577.159	2.667	2.467	2.467	47.625	273	-	-
2011	563.309	3.089	1.784	1.784	51.532	319	-	-
2012	555.729	3.357	1.315	1.315	53.804	350	-	-
2013	546.124	3.660	1.105	1.105	49.306	378	-	-
2014	542.983	4.211	968	968	48.430	399	-	-
2015	511.567	5.742	840	840	43.108	582	35.010	88
2016	509.756	6.376	809	809	45.944	602	30.594	47
2017	500.296	8.338	791	791	42.153	774	27.170	96

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

Nesta tabela, que compreende matrículas de alunos PAEE por modalidade de ensino no município de Fortaleza, observa-se um declínio de 67,93% das matrículas na modalidade Educação Especial, contrastando com o aumento de 212,63% das matrículas desses alunos no Ensino Regular, o que representou, em 2017, 5671 alunos a mais matriculados se comparado a 2010. Em relação à modalidade profissionalizante, manteve-se a regularidade e, na Educação de Jovens e Adultos, observou-se um aumento de 183,51% nas matrículas dos alunos público-alvo da educação especial.

Tabela 5 – Matrículas de alunos no AEE por tipo de necessidade especial no Ceará

Ano	Totais Matrículas	Matrículas Nec. Especial	TGD, Altas Habilidades Superdotação	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	Surdo Cegueira	DF	DI
	No AEE									
2010	5.468	5.468	1.027	94	303	343	329	3	571	2.798
2011	10.144	10.144	702	158	555	665	524	5	1.037	6.498
2012	10.857	10.857	610	117	633	562	484	8	1.245	7.198
2013	13.108	13.108	766	114	587	638	527	7	1.431	9.038
2014	16.258	16.258	787	158	706	762	578	7	1.747	11.513
2015	19.077	19.077	1.363	163	751	639	639	11	1.796	13.715
2016	21.100	21.100	1.873	160	832	611	626	16	1.859	15.123
2017	23.804	23.804	2.798	154	833	500	709	8	2.059	16.743

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

Em relação às matrículas no AEE, é possível observar que, no período de 2010 a 2017, no Estado do Ceará, houve um aumento de 335,33% no número de matrículas de alunos PAEE nesse atendimento. No detalhamento por categorias, notam-se irregularidades em relação à matrícula de alunos com TGD e altas habilidades/superdotação nos períodos que compreendem os anos de 2010 a 2014, sendo que, a partir de 2015, houve um gradativo aumento do número de matrículas, chegando a um crescimento de 172,44% até 2017; também houve irregularidade com tendência ao crescimento de matriculados com cegueira; irregularidade no número de matrículas de alunos com deficiência surdo-cegueira; aumento de 174,91% nas matrículas de alunos com baixa visão, de 45,77% nas matrículas de alunos com surdez, de 115,50% de matrículas de alunos com DA, de 260,59% nas matrículas das crianças com DF e um aumento expressivo de 498,39% nas matrículas de alunos com DI. É possível notar, com exceção de matrículas de alunos com deficiência surdo-cegueira, que houve um aumento considerável em todos os outros tipos de matrículas no AEE.

Tabela 6 – Matrículas de alunos no AEE por tipo de necessidade especial em Fortaleza

Ano	Totais Matrículas	Possui Nec. Especial	TGD, Altas Habilidades/ Superdotação	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	Surdo Cegueira	DF	DI
2010	853	853	73	1	37	91	46	0	147	458
2011	1.383	1.383	270	2	37	112	78	3	124	757
2012	1.323	1.323	97	13	45	22	46	1	158	941
2013	1.898	1.898	116	16	53	92	87	2	232	1.300
2014	2.426	2.426	91	22	58	171	126	2	386	1.570
2015	3.026	3.026	407	20	89	122	133	1	309	1.945
2016	3.737	3.737	457	22	118	104	143	6	318	2.569
2017	4.833	4.833	900	25	94	75	173	1	391	3.174

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No município de Fortaleza, é possível verificar que, no período de 2010 a 2017, houve um aumento de 466,58% no número de matrículas dos alunos PAEE no AEE. Nota-se irregularidade com tendência ao crescimento nas matrículas de alunos com cegueira; irregularidades, alternando tendências para o crescimento e para a queda na baixa visão, surdez e surdo cegueira; aumento de 276,08% na matrícula de alunos com DA, de 165,98% de alunos com DF, de 593,01% nas matrículas de alunos com DI e de 1.132% de matrículas de alunos com TGD e altas habilidades/superdotação no AEE.

Tabela 7 – Matrículas de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular em relação ao acesso ao AEE no Ceará

Ano	Totais Matrículas Nec. Especial	Matrículas Nec. Especial AEE	Matrículas Nec. Especial AEE %
2010	21.196	5.468	25,79%
2011	24.075	10.144	42,13%
2012	25.286	10.857	42,93%
2013	27.343	13.108	47,92%
2014	31.813	16.258	51,10%
2015	38.053	19.077	50,13%
2016	41.418	21.100	50,94%
2017	47.333	23.804	50,29%

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No Ceará, de 2010 a 2017, o número de alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino aumentou em 123,31%, sendo que as matrículas no AEE aumentaram em 335,33% no mesmo período, atendendo mais de 50% dos alunos com deficiência na rede regular de ensino em 2017, o que representa o dobro de matrículas se comparadas com o ano de 2010, que era apenas 25,79%.

Tabela 8 – Matrículas de alunos que têm necessidades especiais no ensino regular em relação ao acesso ao AEE em Fortaleza

Ano	Totais Matrículas Nec. Especial	Matrículas Nec. Especial AEE	% Matrículas Nec. Especial AEE
2010	2.667	853	32,0%
2011	3.089	1.383	44,8%
2012	3.357	1.323	39,4%
2013	3.660	1.898	51,9%
2014	4.211	2.426	57,6%
2015	5.742	3.026	52,7%
2016	6.376	3.737	58,6%
2017	8.338	4.833	58,0%

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

Na Tabela 8, entre o período de 2010 a 2017, o número de alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino em Fortaleza cresceu 212,6% e as matrículas no AEE também tiveram um aumento bastante significativo, de 466,58% nesse mesmo período, atendendo a 58% dos alunos com deficiência da rede regular de ensino em 2017, o que representa um considerável crescimento na matrícula desse atendimento em relação aos 32% desses alunos matriculados em 2010.

Tabela 9 – Número de docentes que lecionam no AEE no Ceará

Ano	Não se aplica	Classe hospitalar	Unidade de atendimento socioeducativo	Unidade prisional	Atividade complementar	AEE	Total
2010	90.289	-	21	67	4.124	465	94.966
2011	90.952	1	6	76	5.643	919	97.597
2012	95.534	2	10	80	7.216	1.136	103.978
2013	98.419	-	27	70	11.401	1.404	111.321
2014	99.160	-	24	61	14.959	1.575	115.779
2015	101.026	-	22	66	13.575	1.738	116.427
2016	102.044	4	14	78	4.088	1.712	107.940
2017	103.095	4	13	54	17.328	1.787	122.281

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No Estado do Ceará, verifica-se que o número de professores que lecionam no AEE aumentou 284,30% no período de 2010 a 2017, o que é significativo, mas não acompanhou o aumento do número de matrículas de alunos no AEE no mesmo período, que foi de 335,33%.

Tabela 10 – Número de docentes que lecionam no AEE em Fortaleza

Ano	Não se aplica	Classe hospitalar	Unidade de atendimento socioeducativo	Unidade prisional	Atividade complementar	AEE	Total
2010	20.485	-	19	1	952	113	21.570
2011	20.985	-	6		1.346	124	22.461
2012	21.583	-	10	4	1.355	189	23.141
2013	21.724	-	26	-	454	247	22.451
2014	23.463	-	21	-	1.649	274	25.407
2015	22.707		20		1.128	291	24.146
2016	24.142	-	12	4	430	293	24.881
2017	24.330	1	14		1.328	318	25.991

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP- Censo Escolar da Educação Básica (2010 a 2017).

Em Fortaleza, observa-se o mesmo movimento do estado Ceará, pois o número de professores que lecionam no AEE aumentou 181,41%, no período de 2010 a 2017, o que é expressivo, mas também não acompanhou o aumento do número de matrículas de alunos no AEE no mesmo período, que foi de 466,58%.

Tabela 11 – Escolas no Ceará com AEE

Ano	Total Geral de Escolas	Escola oferece AEE não exclusiva	Escola oferece AEE Exclusiva	Total de Escolas que oferecem AEE	% Total de Escolas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas	% Escolas Não Exclusivas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas	% Escolas Exclusivas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas
2010	9.520	312	9	321	3,37	3,28	0,09
2011	8.980	643	24	667	7,42	7,16	0,26
2012	8.858	804	32	836	9,4	9,6	0,36
2013	8.612	958	51	1009	11,71	11,12	0,58
2014	8.272	1.128	52	1.180	14,26	13,63	0,62
2015	8.149	1.257	52	1.309	16,06	15,42	0,63
2016	8.061	1.269	54	1.323	16,41	15,74	0,66
2017	7.952	1.357	55	1.412	17,75	17,06	0,67

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

No período em análise (2010-2017), no Ceará, observa-se que a quantidade de escolas diminuiu em 16,47% e as escolas que oferecem AEE não exclusivas aumentaram em 434,93% e exclusivas tiveram um crescimento de 611,11% e, considerando essas duas possibilidades de oferta do AEE, houve um aumento de 339,87% no número de escolas no estado com AEE, revelando um gradativo crescimento no AEE.

Porém, é importante ressaltar que, apesar desse crescimento, em 2017, o número de escolas com AEE não exclusivas em relação ao total geral de escolas é de 17,06%, acrescido de 0,67% com atendimento exclusivo, totalizando 17,75% das escolas com AEE, o que representa ainda uma carência bastante relevante de escolas com esse atendimento, tendo em vista que o aumento do número de alunos PAEE matriculados no AEE no Estado do Ceará foi de 335,33% (Tabela 5) e apenas 50% deles tinham acesso a essa modalidade de atendimento em 2017 (Tabela 7).

Tabela 12 – Escolas em Fortaleza com AEE

Ano	Total Geral de Escolas	Não exclusiva	Exclusiva	Total de Escolas que oferecem AEE	% Total de Escolas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas	% Escolas Não Exclusivas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas	% Escolas Exclusivas com AEE em relação ao Total Geral de Escolas
2010	1.260	67	2	69	5,47	5,32	0,15
2011	1.258	79	3	82	6,51	6,27	0,23
2012	1.303	88	9	97	7,44	6,75	0,69
2013	1.313	115	11	126	9,59	8,75	0,83
2014	1.311	151	11	162	12,34	11,51	0,83
2015	1.303	156	10	166	12,73	11,97	0,76
2016	1.285	171	10	181	14,07	13,30	0,77
2017	1.290	194	10	204	15,81	15,03	0,77

Fonte: Dados do INEP - Censo Escolar da Educação Básica.

Em Fortaleza, de 2010 a 2017, verifica-se regularidade no número de escolas, sendo que aquelas não exclusivas que têm o AEE aumentaram em 189,55% e exclusivas tiveram um crescimento de 400% e, considerando essas duas possibilidades de oferta do AEE, houve um aumento de 195,65% no número de escolas com AEE, revelando um gradativo crescimento no atendimento especializado. Similar ao que se observou no estado do Ceará, apesar desse crescimento, em 2017, o número de escolas com AEE não exclusivas em relação ao total geral de escolas em Fortaleza era de 15,03%, acrescido de 0,77% com atendimento exclusivo, totalizando 15,81% das escolas com AEE, evidenciando a necessidade de ampliar o número de escolas com esse atendimento, tendo em vista que o aumento do número de alunos PAEE matriculados no AEE em Fortaleza foi de 466,58% (Tabela 6) e apenas 58% deles tinham acesso a essa modalidade de atendimento em 2017 (Tabela 8).

Considerações finais

O desenvolvimento da Educação Especial no Brasil é marcado pelo paradigma médico psicológico, que fundamentou uma educação segregada no sistema paralelo de ensino, oferecido por instituições privadas. A partir da década de 1970, esse modelo começou a ser questionado, sob a égide da Teoria do Capital Humano, do alinhamento do país ao capitalismo mundial e da argumentação de que a educação das pessoas com deficiência em instituições especializadas era mais onerosa, devendo ser ofertada na rede regular de ensino, na perspectiva da integração e normalização.

Desde a década de 1990, o discurso da educação inclusiva se faz presente na educação brasileira, culminando na PNEEPEI, em 2008, que passou a ser implementada nos estados e municípios brasileiros, a exemplo do Ceará e Fortaleza. Nesse paradigma inclusivo, a Educação Especial não se estabeleceu como uma proposta pedagógica, de inserção junto à sala de aula comum, mas concretizada com a oferta de serviços, materializada no AEE e nas salas de recursos multifuncionais. Entende-se que, apesar de ter sido ressignificado, mantém-se um sistema paralelo de educação dos alunos PAEE, resultado da correlação de forças entre as políticas públicas para a educação na rede regular de ensino e as instituições privadas, que defendem a educação especializada. O resultado desse embate é evidenciado na legislação vigente, que garante recursos públicos para essas instituições, que se mantendo ativas, contribuem para perpetuar, na cultura escolar, o modelo médico, dificultando a efetivação da inclusão escolar.

Os microdados do Censo Escolar também explicitam essa contradição, pois, se de um lado, observa-se, no Ceará e em Fortaleza, a expansão das matrículas na rede regular de ensino, a diminuição das matrículas nas escolas exclusivas, o aumento de alunos com acesso ao AEE, de escolas que oferecem esse atendimento e de professores atuando nessa modalidade, tem-se, também, a ampliação do número de escolas especializadas.

Verifica-se que tanto o Ceará quanto Fortaleza tiveram queda no número de matrículas totais no ensino regular (12,85% e 13,31% respectivamente), sendo que a matrícula dos alunos PAEE, nessa modalidade de ensino, teve um crescimento de 123,31% no estado (Tabela 1), o que representou 26.137 mais matrículas do que havia em 2010 (Tabela 3), e, em Fortaleza, o aumento foi 212,6%, de 2010 para 2017 (Tabela 2), ou seja, 5671 mais alunos matriculados nessa modalidade de ensino (Tabela 4). A porcentagem de alunos identificados como PAEE comparada ao número total de matrículas aumentou de 0,92% para 2,17% no Ceará e de 0,46% para 1,67% em Fortaleza de 2010 para 2017 (Tabela 1).

As tabelas 3 e 4 evidenciaram que, entre 2010-2017, na Educação Especial, houve um declínio de 80,7% no número de matrículas no estado do Ceará e de 67,93% em Fortaleza. Ao contrapor o número de matrículas dos alunos PAEE no ensino regular à queda das matrículas na modalidade Educação Especial, observa-se uma quantidade muito maior de alunos do que aqueles que deixaram a modalidade especializada, permitindo inferir que mais alunos estão sendo classificados como PAEE e o crescimento foi mais significativo para os alunos com TGD, altas habilidades/superdotação (123,10% no Ceará e 718,1% em Fortaleza) e DI (306% no Ceará e 266,37% em Fortaleza). Além disso, em todo o período

analisado, os alunos com DI foram maioria, o que coloca o alerta para a necessidade de reflexão acerca dos processos de avaliação e diagnósticos dos alunos PAEE.

As tabelas 5 e 6 mostraram que houve um aumento de 335,33% das matrículas no AEE no Ceará e de 466,58% em Fortaleza. No Ceará, em todas as categorias de alunos PAEE, apesar de algumas irregularidades, houve aumento no número de matrículas no AEE; em Fortaleza, esse cenário se repetiu, com exceção da surdez. O aumento mais significativo foi nas matrículas de alunos com DI, com 498,39% no Ceará e 593,01% em Fortaleza.

Não obstante esse aumento significativo, por meio das tabelas 7 e 8, verifica-se que nem todos os alunos matriculados no ensino regular têm matrícula no AEE: no Ceará, em 2010, apenas 25,79% dos alunos PAEE do ensino regular estavam matriculados no AEE, chegando a 50,29% em 2017; em Fortaleza, 32% desses alunos do ensino regular estavam no AEE em 2010, fechando com 58% em 2017.

Em relação aos docentes que atuam no AEE, as tabelas 9 e 10 indicaram que houve aumento significativo: no Ceará, o aumento foi de 284,30% e, em Fortaleza, foi de 181,41%, mas não acompanhou a ampliação no número de matrículas de alunos no AEE no mesmo período, que foi de 335,33% e 466,58% respectivamente.

As análises das tabelas de 5 a 10 permitem inferir que a implementação da PNEEPEI tem conseguido avanços na oferta de serviços e recursos, mas a infraestrutura desenvolvida não acompanha o aumento de matrículas desses alunos no ensino regular. Essa carência torna-se mais evidente quando se analisam os dados alusivos às escolas com AEE (tabelas 11 e 12). É importante destacar que, de 2010 a 2017, o número de escolas caiu 16,47% no Ceará, mantendo-se a quantidade de escolas em Fortaleza. Nesse período, ocorreu um aumento das escolas com AEE: não exclusivas, no Ceará, em 434,93%, e, em Fortaleza, em 189,55%; exclusivas, no Ceará, em 611,11%, e, em Fortaleza, em 400%. Mesmo com o aumento das escolas com AEE não exclusivas, percebe-se um crescimento de escolas com classes especiais (exclusivas), o que pode ser considerado contraditório em relação às proposições presentes na referida Política. Considerando essas duas possibilidades de oferta do AEE, o crescimento verificado no Ceará e em Fortaleza foi de 339,87% e 195,65%, respectivamente. Apesar desse crescimento, nota-se que, em relação ao total de escolas existentes no Ceará e em Fortaleza, aquelas que têm AEE representam 17,75% no estado e 15,81% no município.

Por fim, é possível concluir que, apesar das contradições apontadas, que precisam ser melhor compreendidas e superadas, houve avanços na garantia do direito à educação dos alunos PAEE no Ceará e em Fortaleza, mas não foram suficientes para contemplar todos esses alunos, fazendo-se necessária a continuidade da PNEEPEI, pois os microdados indicaram um desenvolvimento gradativo, que precisa ser mantido até atender a todos os alunos PAEE. O direito à educação deve ser garantido na escola regular, superando, definitivamente, o sistema paralelo, segregado e assistencialista.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados censo escolar**, 2018. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados censo escolar da educação básica (2015)**: manual do usuário, 2016. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146**, de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB**: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral - CE. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456 de 01/06/2016**. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326829>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Portaria 0998/2013**. Fortaleza: SE, 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f14lwXF3ynsJ:intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/legislacao/category/17-portarias%3Fdownload%3D224:regulamenta-o-programa-spaece-e-o-premio-escola-nota-dez-n-0998-2013+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Plano de educação básica**: escola melhor, Vida melhor, 2004. Fortaleza: SEB, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. **Resolução nº010/2013**. Fortaleza: CMEF, 2013. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/RESOL__CME_-_n_010-2013.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do Gt15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. especial, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o censo escolar**, 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.

MACHADO, Tereza. Modelo Educacional: uma opção. In: PEREIRA, Olívia et al. **Educação especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza: primeiras aproximações. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI, 3., 2007, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2007. p. 1-8. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/a56a85ae2e73f6e78fd6Rita_giovana.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez. 2018.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a diversidade**: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no Município de Sobral (1995-2006). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: PEREIRA, Olívia et al. **Educação especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 01-09.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, p. 125-137, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, p. 1039-1053, 2018.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da educação especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 149-161, maio/ago. 2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p. 01-17.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 97, p. 1-23, 2017.

UNICEF. Declaração sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 30 dez. 2018.

Recebido em: 07.01.2019

Revisado em: 20.03.2019

Aprovado em: 08.05.2019

Heulalia Charalo Rafante é historiadora, pedagoga, doutora em educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-ES). Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza.

Sergio Cristóvão Selingardi é historiador, mestre em educação. Professor da educação básica, Mariana, Minas Gerais.

Sonia de Oliveira da Silva é cientista social, membro do Grupo de Pesquisa Rede Mapa Ceará – (UFC) e do “Laboratório de Estudos em Accountability Educacional” (LEACE/UFC). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/FACED/UFC, Fortaleza.

Lenaye Valvassori Silva é pedagoga. Membro do Grupo de Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-ES). Professora da educação básica. Sorocaba, São Paulo.